

Dr hab. Zbigniew Osiński

UMCS w Lublinie

Współczesna polska polityka historyczna, a edukacyjne wyzwania społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy.

W ostatnich latach w polskiej polityce widoczna stała się tendencja polegająca na uwypuklaniu wpływu niektórych elementów historii na współczesne problemy polityczne oraz uwzględnianiu w bieżącej działalności i w budowaniu programów na przyszłość uwarunkowań historycznych, a także kształtowaniu świadomości historycznej społeczeństwa celem zjednoczenia go wokół określonych programów politycznych. Ta gra o pamięć prowadzona przez rządzących i opozycję nazywana jest polityką historyczną. Przykładami realizowania takiej polityki w praktyce jest wpływanie państwa na kształtowanie szkolnych programów nauczania historii, dotowanie wybranych przedsięwzięć kulturalnych i publikacji, decyzje władz o obchodzeniu określonych rocznic, a także o doborze historycznych nazw dla ulic i placów. W skrajnych przypadkach polityka historyczna przybiera postać manipulacji historycznej, mitologizacji, zabiegów cenzorskich, a nawet wprost fałszowania historii dla potrzeb politycznych.

Tendencja ta była jednym z głównych elementów ideologii tzw. obozu IV RP (skupionego wokół partii „Prawo i Sprawiedliwość” i prezydenta Lecha Kaczyńskiego), współtworzącym jego tożsamość. Jej składnikiem były zarzuty odwracania się od historii, formułowane wobec instytucji państwowych i elit politycznych rządzących Polską przed wyborami z 2005 roku.¹ Twierdzono, że ukierunkowując się na przyszłość część elit politycznych i intelektualnych uznała, iż polityka historyczna jest anachronizmem, któremu nie warto poświęcać zbyt wiele czasu i energii. Historia w III RP miała być traktowana jako zbędny balast, jako coś potencjalnie niebezpiecznego, co może rozsądzić fundamenty właśnie budowanego demokratycznego porządku. Taki sposób myślenia dobrze oddaje następujący cytat: „Nie jest przypadkiem, że w latach dziewięćdziesiątych III Rzeczpospolita nie dopracowała się takiej zbiorowej tożsamości historycznej. Wręcz

¹ Tak sformułowanemu zarzutowi przeczą informacje o debatach historycznych toczonych w latach dziewięćdziesiątych XX wieku i w początkach wieku XXI oraz o konkretnych posunięciach prawnych i politycznych z tego okresu, motywowanych historią, podane w artykułach: A. Kaczyński, *Pustynia historyczna?*, „Gazeta Wyborcza”, 26.08.2008, http://wyborcza.pl/1,75515,5628839,Pustynia_historyczna_.html; P. Machcewicz, *Debata o stosunku III RP do przeszłości. Dwa mity ideologów polityki historycznej IV RP*, „Gazeta Wyborcza”, 29.08.2008, http://wyborcza.pl/1,75515,5637705,Debata_o_stosunku_III_RP_do_przeszlosci__Dwa_mity.html.

przeciwnie – uczyniono bardzo wiele, aby negatywnie naznaczyć pamięć kolektywną i wyrzucić ją poza nawias sfery publicznej; uznać za obciążenie, a nawet zagrożenie dla demokratycznej i gospodarczej transformacji w Polsce. Elity, które w latach dziewięćdziesiątych w pełni utożsamiały się z nowym porządkiem, uznały, że pamięć zbiorowa i tożsamość historyczna powinny być pod stałą kontrolą, a ich wpływ na publiczną debatę ściśle reglamentowany. W przeciwnym razie Polsce miały niechybnie grozić nacjonalizm, nietolerancja, ksenofobia, fala krwawych rozliczeń – może nawet wojna domowa. Logika reglamentacji i kontroli historycznej tożsamości w latach dziewięćdziesiątych stała się swoistą racją stanu III Rzeczypospolitej, warunkiem utrzymania wewnętrznego ładu i spokoju”.² Pojawiało się też twierdzenie, że jeżeli w ogóle poświęcano uwagę narodowej przeszłości, to zajmowano się przede wszystkim polską „hańbą” i „winami” - zbrodniami popełnionymi przez Polaków wobec Białorusinów, Czechów, Litwinów, Niemców, Słowaków Ukraińców i Żydów. Dominować miał tzw. „patriotyzm krytyczny”, wzorowany na poglądach Jana Józefa Lipskiego i Jerzego Jedlickiego, gubiący kategorię interesu narodowego. Według zwolenników polityki historycznej, postępowanie takie miało dalekosiężny, destrukcyjny wpływ na polski patriotyzm i poczucie wspólnoty narodowej. Zmierzało do wyrzucenia Polaków z narodowej tożsamości, tak, by stali się tzw. otwartym (na wzór zachodni), europejskim (w sensie kosmopolitycznym) społeczeństwem.³

Po głębszym zastanowieniu i obszerniejszej lekturze wydaje się jednak, że bliższa prawdy jest opinia Leszka Szarugi mówiąca, iż polityka historyczna nastawiona jest raczej na spór niż na porozumienie, co nie sprzyja narodowym interesom. Podobnie ocenić należy twierdzenie tego autora, że mieszanie się polityki do historii jest zajęciem dość ryzykownym, a dawniej zjawisko „polityki historycznej” nazywano po prostu propagandą.⁴ Nie sposób bowiem zaprzeczyć, że w praktyce polityka historyczna jest próbą narzucenia określonego zestawu wartości, pod kątem których ocenia się i dokonuje eliminacji bądź aprobaty wydarzeń z przeszłości. Polega na odgórnym tworzeniu wybiórczej pamięci, na dostosowywaniu wizji rzeczywistości historycznej do z góry założonej tezy.

² M. A. Cichocki, *Czas silnych tożsamości*, http://www.teologiapolityczna.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=459&Itemid=99.

³ D. Gawin, *O pożytkach i szkodliwości historycznego rewizjonizmu*, „Przegląd Polityczny”, 2006, nr 75; R. Kostro, T. Merta, *Pamięć i odpowiedzialność*, Kraków-Wrocław 2005; Z. Krasnodębski, *Demokracja peryferii*, Gdańsk 2005.

⁴ L. Szaruga, *Polityka historyczna*, „Forum Akademickie”, 2006, nr 5.

Nie jest to zjawisko nowe. Po 1926 r. obowiązywała wizja Polski, która niepodległość zawdzięcza wyłącznie Piłsudskiemu i jego obozowi. W Polsce Ludowej polityka historyczna propagowała m.in. decydujące znaczenie rewolucji bolszewickiej dla odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 r., odwieczną wrogość Niemców wobec Polski oraz walkę klas, a zwłaszcza klasy robotniczej z burżuazją, jako siłę sprawczą dziejów. Polityka historyczna wykorzystywała więc funkcjonujące resentymenty, stereotypy i obawy, ale też w świadomy i celowy sposób je podsycala.

Polityka historyczna realizowana od dawna przez państwo w ramach edukacji historycznej (w szkole i mediach), pod postacią indoktrynacji⁵, stała się narzędziem antywychowawczym i antykształcącym.⁶ Propagowała bowiem polonocentryczne i pozbawione obiektywizmu postrzeganie dziejów, czego jaskrawym przykładem może być bardzo negatywna ocena takich postaci jak Bismarck i Piotr Wielki, którzy przecież mieli obowiązek dbać o dobro swoich państw, a nie Polaków, czy Kościoła katolickiego. Kształtowała tzw. „moralność Kalego” - terytorialne podboje i nieprawości czynione przez własny kraj uznawane były za uzasadnione sytuacją, a agresje innych państw na Polskę przedstawiano jako zbrodnicze. W takiej optyce własny kraj zawsze był ofiarą obcych intryg, spisków i działań do których pasują słowa: podłe, haniebne, oszczercze. Eksponowano różne polskie kompleksy i podtrzymywano sposób myślenia o historii

⁵ Mam świadomość, że propagatorzy polityki historycznej z tak postawioną tezą zdecydowanie nie zgodzą się. Jednakże należy zwrócić uwagę na fakt, iż piłsudczykowska czy komunistyczna indoktrynacja realizowana w polskich szkołach była przecież ewidentnym przejawem prowadzenia przez władzę polityki historycznej. Bez względu na system polityczny takie działania prowadziły do zamieniania edukacji historycznej w polityczną i ideologiczną indoktrynację. Współczesnym przykładem tego zjawiska jest polityka historyczna uprawiana przez niejedno państwo. Władza realizuje politykę historyczną między innymi poprzez narzucanie szkołom programów nauczania i standardów kształcenia, w których dominuje nacisk na przekaz i egzekwowanie określonych treści; dopuszczając do użytku te, a nie inne podręczniki; sponsorując wybrane przedsięwzięcia naukowe i kulturalne, a nawet stosując różnorodne zabiegi paracenzorskie.

⁶ Teza ta jest postawiona i uzasadniona przez autora w już opublikowanym artykule: *Cele ideologiczne i polityczne osiągnięte za pomocą treści podręczników historii dla szkoły podstawowej w latach 1944-1989*, [w] *Polska-Europa-Świat w szkolnych podręcznikach historii*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2008 (druk 2009), s. 199-212 oraz w pracach oddanych do druku: *Reformowanie polskiej edukacji historycznej w XX wieku – referat przygotowany na konferencję naukową „Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych a współczesne problemy edukacji historycznej”*, zorganizowaną przez Instytut Historii UMCS w Lublinie, która odbyła się w październiku 2007 r.; *Antyzachodnia propaganda jako element indoktrynacji polityczno-ideologicznej w polskiej oświacie w latach 1944-1989 – referat przygotowany na konferencję naukową „Europa Środkowo-Wschodnia w zimnej wojnie 1945-1989”*, zorganizowaną przez Instytut Pamięci Narodowej i Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk w październiku 2008 r.; *Edukacja historyczna okresu PRL w służbie władzy i ideologii - konsekwencje i zagrożenia – referat przygotowany na konferencję naukową „Szkoła - państwo - społeczeństwo, między autonomią a podległością”*, zorganizowana przez Instytut Historii Uniwersytetu Gdańskiego we wrześniu 2009 r.; *Edukacja historyczna w II i III Rzeczypospolitej - podobieństwa i różnice w kontekście sytuacji politycznej* - referat przygotowany na konferencję naukową „Dwudziestolecie. Bilans sukcesów i niepowodzeń państwowości polskiej w okresie międzywojennym i w latach 1989-2009”, zorganizowaną przez Uniwersytet Śląski w Katowicach w październiku 2009 r.

z punktu widzenia ofiar. Promowano decyzje skutkujące klęskami, np. powstania narodowe. Rodziło to postawy ksenofobiczne i nacjonalistyczne. Okazało się, że taka edukacja (nie tylko historyczna, lecz także szerzej – humanistyczna) zaowocowała wykształceniem kolejnych generacji młodych ludzi, którzy w dużej części nawet jeżeli nie wpadali we wtórny analfabetyzm, to przynajmniej nie posiadali przydatnych kompetencji. Spowodował to znany w dydaktyce mechanizm – połączenie podających metod i bierności intelektualnej ucznia. Aby indoktrynować za pomocą edukacji historycznej należało bowiem starannie wyselekcjonować odpowiednie fakty, procesy, opisy, interpretacje i oceny, następnie podać je uczniowi na lekcji w nauczycielskim wykładzie, a także w tekście podręcznika i wyegzekwować ich pamięciowe opanowanie. Tak prowadzone lekcje nie pozwalały na kształtowanie umiejętności, nie prowadziły do nabywania kompetencji, nie służyły też zapamiętaniu wiedzy. Dobór treści prowadzony pod kątem potrzeb indoktrynacji nie uwzględniał raczej naturalnych zainteresowań młodego człowieka. Stąd też lekcje historii nie wyrabiały, u zdecydowanej większości młodych ludzi, zainteresowań tego typu wiedzą i nie prowadziły do późniejszego sięgania po literaturę popularno-naukową i prasę zamieszczającą artykuły o tematyce historycznej. Przeciętny uczeń (który nie miał rozbudzonych zainteresowań historycznych poza szkołą) po takich lekcjach historii wręcz nie znosił wiedzy historycznej, nie potrafił zrozumieć i zinterpretować zjawisk z życia współczesnego, nie odróżniał wiedzy naukowej od fikcji literackiej, przekazu informacyjnego od propagandy, a także nie miał wielu przydatnych w życiu i dalszym kształceniu kompetencji.

Tego typu diagnozy nie przekonują jednak zwolenników polityki historycznej. Jeden z nich, Marek A. Cichocki, twierdzi, że „kolektywna pamięć o przeszłości jest tak naprawdę problemem politycznym. Dla państwa i polityków nie jest obojętne, o czym obywatele pamiętają, a co zostaje przez nich zapomniane. Polityka poszukuje odpowiedzi na pytanie, jak zachować przez pokolenia to wszystko, co decyduje o istocie tożsamości narodowej wspólnoty”.⁷ Uważa on, że istnieją ważne powody, dla których historia musi pozostać składnikiem polityki. Bez kolektywnej pamięci jakoby niemożliwe byłoby państwo ani wspólnota polityczna. Szermuje argumentem, że narody, które utraciły pamięć, naprawdę przestają istnieć. Jednakże, w kontekście edukacji, musimy pamiętać, że sterowanie pamięcią jest równoznaczne ze sterowaniem poglądami politycznymi i światopoglądem. Czy państwo ma prawo do tego? W XXI wieku, w okresie formowania

⁷ M. A. Cichocki, *Historia powraca*, „Rzeczpospolita”, 14.12.2004, http://www2.teologiapolityczna.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=134&Itemid=87.

się globalnego społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy takie prawo jest anachronizmem, sprzecznym z prawami i dobrem człowieka. Zwłaszcza, że żadna władza i żadna ideologia nie może sobie rościć prawa do posiadania prawdy, także historycznej.

Istotne w tym sporze są także argumenty, które wypowiedział Marcin Kula: „pojęcie polityki historycznej [...] zakłada pewien jedynie słuszny obraz historii, który wprowadzamy w życie, w pamięć, w świadomość społeczeństwa. Zgodzimy się, że w historii są rzeczy, których negowanie byłoby śmieszne. Przykładowo, bitwa pod Grunwaldem była w 1410 roku, no i koniec, kropka. Ale takiej ustalonej wizji historii jest bardzo mało i znacznie mniej, niż ludzie postronni sobie wyobrażają. [...] Pojęcie polityki historycznej zakłada instrumentalny stosunek do historii. Otóż myśmy to już przerabiali i taki stosunek do historii nie zbilansował się dobrze. Oczywiście, można powiedzieć różne rzeczy: że tamta instrumentalizacja historii szła w złym kierunku, instrumentalizowała historię nieprawdziwą i że teraz będziemy instrumentalizować historię prawdziwą... Oczywiście wolałbym, żeby historię prawdziwą, jeżeli coś takiego w ogóle istnieje. Ale mam wątpliwości co do samej metody, a nie tylko do tego, co proponujemy ludziom. W tym, co obserwuję jako realizację czy zaczątki realizacji polityki historycznej, widzę elementy nadmiernego koncentrowania się na tym, co własne, i pokrywania kompleksów narodowych. Nie wiem, dlaczego my, Polacy, akurat mamy mieć kompleksy – nie ma powodów. Zauważam także odcinanie się od historii powszechnej, która w moim przekonaniu jest niezbędna do rozumienia historii Polski”.⁸

Jednakże nie jest celem niniejszego referatu rozstrzygnięcie, kto w tych sporach ma rację. Autor zamierza przeanalizować skutki prowadzenia polityki historycznej dla szkolnej edukacji historycznej w kontekście edukacyjnych wyzwań rodzącego się społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy.

Badacze współczesnych procesów społecznych i gospodarczych wymieniają szereg wyzwań stojących przed dzisiejszą edukacją⁹:

⁸ *Polityka historyczna – za i przeciw*, „Mówią Wieki”, 17.08.2006, <http://portalwiedzy.onet.pl/4869,1581,1352888,1,czasopisma.html>.

⁹ D. Barney, *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2008; Y. Benkler, *Bogactwo sieci. Jak produkcja społeczna zmienia rynki i wolność*, Warszawa 2008; M. Castells, *Koniec tysiąclecia*, Warszawa 2009; M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2007; *Edukacja dla społeczeństwa wiedzy*, red. M. Kozielecka, Toruń 2007; *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, red. S. Juszczak, Toruń 2002; T. Friedman, *Świat jest płaski*, Poznań 2009; D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa 2010; D. Tapscott, A. Williams, *Wikinomia. O globalnej współpracy, która zmienia wszystko*, Warszawa 2008; *Spoleczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, Warszawa 2006.

1. Rosnące tempo zmian technicznych, technologicznych i organizacyjnych w gospodarce oraz gwałtowny przyrost wiedzy naukowej powodują szybką dezaktualizację wiedzy i umiejętności wyniesionych ze szkoły i studiów. Konieczne jest, by każdy potrafił systematycznie, przez całe życie aktualizować swoje kompetencje, a także sprawnie nabywać nową wiedzę i umiejętności. Tak więc głównym zadaniem szkoły staje się wyposażenie młodego człowieka w umiejętność samokształcenia (identyfikowanie potrzeb edukacyjnych, docieranie do wartościowych źródeł wiedzy, wyszukiwanie i selekcjonowanie potrzebnych informacji, przekładanie wiedzy teoretycznej na działania praktyczne).
2. Gospodarka globalizuje się, ewoluują formy zatrudnienia, a jednocześnie rośnie indywidualizm kulturowy. Częstym zjawiskiem będzie praca w ponadnarodowych korporacjach, w wieloetnicznych i wielokulturowych niestałych zespołach zadaniowych lub własna działalność gospodarcza na globalnym rynku. Wymaga to opanowania języków obcych, umiejętności współpracy z osobami pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych, sprawnego adaptowania się do zmieniających się okoliczności, tolerancji i samodzielności.
3. Pracodawcy coraz częściej poszukują pracowników posiadających wysoki poziom tzw. kompetencji miękkich¹⁰. W ogłoszeniach o pracę kompetencje te należą do najbardziej pożądanych wymogów kwalifikacyjnych. Tego typu wymagania stawia się nie tylko osobom ubiegającym się o stanowiska pracy związane z obsługą klienta, czy wymagające dobrej współpracy z zespołem. Kompetencje miękkie przydatne są na każdym stanowisku pracy i mogą być czynnikiem, który zadecyduje o pomyślnym rozwoju zawodowym. Tak więc edukacja nie może w dalszym ciągu niedostrzegać konieczności wspierania uczniów w kształtowaniu tych kompetencji.
4. Technologia informacyjna i komunikacyjna wkracza coraz mocniej w nasze życie prywatne i zawodowe. Coraz więcej zasobów wiedzy, informacji oraz różnorodnych usług (administracja, edukacja, handel, bankowość, opieka zdrowotna, kultura) dostępnych jest w Internecie. Podstawowym zadaniem

¹⁰ Kompetencje miękkie, nazywane także umiejętnościami psychospołecznymi, to zbiorcza nazwa kompetencji osobistych oraz społecznych (interpersonalnych). Z funkcjonalnego punktu widzenia zapewniają sprawne zarządzanie sobą (kompetencje osobiste) oraz wysoką skuteczność interpersonalną (kompetencje społeczne). Opisywane są pod postacią cech osobowości (np. samodzielność, odpowiedzialność, kreatywność, rozpoznawanie swoich mocnych i słabych stron, odporność na stres, wysoka automotywacja, innowacyjność i podatność na zmiany, itp.) oraz umiejętności interpersonalnych (np. komunikatywność, empatia, tolerancja, umiejętność pracy w zespole, umiejętność przekonywania i negocjowania, itp.).

edukacji staje się przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w takich realiach. W związku z tym proces kształcenia musi być oparty na internetowych zasobach, usługach i narzędziach.

5. W coraz większym stopniu sterowane komputerowo maszyny zastępują pracę ludzką. Dzieje się tak ponieważ każda czynność, którą można z góry zaplanować w oparciu o znaną wiedzę i ująć w algorytmy, efektywniej wykonywana jest przez komputer lub komputerowo sterowaną maszynę niż przez człowieka. Człowiek ma zaś przewagę tam gdzie konieczne jest działanie nieszablonowe, kreatywne. Dlatego też w młodym człowieku należy kształtować kreatywność, innowacyjność oraz umiejętność twórczego i oryginalnego rozwiązywania problemów.
6. Społeczeństwo informacyjne produkuje ogromne ilości danych dostępnych na kliknięcie myszką, ale przedstawiających bardzo różną wartość. Od uczących się, doksztalających i pracujących wymaga to nie tylko sprawnego wyszukiwania i selekcjonowania informacji, lecz także określania, jakich informacji potrzebują oraz weryfikowania ich poprawności i wiarygodności.
7. Rosnąca, dzięki Internetowi, dostępność informacji i wiedzy powoduje, że nauczyciele (wspierani podręcznikami) przestają być dla ucznia podstawowymi źródłami informacji - wszystkowiedzącymi ekspertami. Mają za to szansę stać się koordynatorami uczniowskich projektów, przewodnikami w rozwiązywaniu problemów i moderatorami dyskusji prowadzonych na bazie wyszukanej wcześniej wiedzy. Wobec tego zamiast tradycyjnie dostarczać uczniom potrzebnej wiedzy i egzekwować jej zapamiętanie, powinni większy wysiłek włożyć w przygotowanie i prowadzenie lekcji metodami aktywizującymi, w wykorzystanie projektów edukacyjnych oraz w przygotowanie uczniów do celowego i sprawnego czerpania z rosnących zasobów elektronicznych. Powinni stać się przewodnikami w procesie budowania przez uczniów własnego zasobu wiedzy i umiejętności.

Edukacja historyczna musi dostosować się do tych wyzwań, gdyż w przeciwnym wypadku może zostać zmarginalizowana, zarówno przez samych uczniów, jak i większość społeczeństwa nie dostrzegającego przydatności tej akurat dziedziny wiedzy. Nie można zapominać o wynikach badań nad motywacją uczniów do nauki, z których wynika, że uświadomienie życiowej przydatności określonej dziedziny wiedzy to podstawowy sposób wzmacniania chęci do nauki.¹¹

¹¹ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002.

Jak już wspomniano realizacja przez władze polityki historycznej prowadzi do funkcjonowania w oświacie takich zjawisk jak:

- wymóg nauczania zgodnie z programami i podręcznikami zatwierdzonymi przez władze, w których dobór treści (fakty i interpretacje) w dużej mierze warunkowany jest polityką historyczną, a w niewielkim stopniu uwzględnia życiowe potrzeby i zainteresowania uczniów¹²;
- konsekwencją powyższego jest fakt, że w sferze metodycznej istnieje cicha akceptacja (wbrew oficjalnym deklaracjom władz oświatowych i postulatam dydaktyków) dominacji encyklopedyzmu i metod podających (od ucznia wymaga się głównie zapamiętania określonych informacji podanych przez nauczyciela i podręcznik); nauczyciel, chcąc mieć jakiegokolwiek osiągnięcia zawodowe nie może odejść od encyklopedyzmu i metod podających gdyż prawie wszystkie pytania testów kontrolnych, a zwłaszcza egzaminu maturalnego z historii na poziomie podstawowym, wymagają odtwarzania z pamięci ściśle określonych encyklopedycznych informacji, podobne reguły obowiązują także na olimpiadach historycznych;
- narzucanie określonej interpretacji dziejów, zwłaszcza najnowszych, poprzez tworzenie określonych muzeów, finansowanie celowo dobranych wydarzeń kulturalnych, uroczystości rocznicowe, tzw. misję publicznych mediów, czy politykę wobec nadawania nazw ulicom i placom, a także wobec stawiania pomników; widoczny polonocentryzm tych zabiegów.

Tak zaprojektowana i prowadzona edukacja historyczna nie pozwala na wdrażanie do praktyki szkolnej teorii pedagogicznych adekwatnych do wyzwań współczesnego świata – konstruktywizmu¹³ i konektywizmu¹⁴. Tym samym nie pozwala na przygotowanie

¹² Przykład: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (*Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17*) – W szkole podstawowej w ramach przedmiotu *Historia i społeczeństwo* zastosowano dobór tematyki obrazów historycznych pozbawiony konsekwentnej dbałości o uczniowskie zainteresowania i możliwości. Dlaczego wprowadzono te, a nie inne tematy? Na pewno nie dlatego, że są zgodne z naturalnymi zainteresowaniami dziecka w wieku 9-11 lat. Uwaga ta nie dotyczy wszystkich tematów. Do propozycji mogących wywołać u tych uczniów zaciekawienie i pozytywną motywację można zaliczyć obrazy: mnisi, rycerze, mieszczanie, chłopci, odkrycie Nowego Świata, dwór Jagiellonów, polski szlachcic, miasto przemysłowe. Tworzą one pewną jednolitą koncepcję, mogącą trafić w zainteresowania 9-11 latka – życie codzienne różnych warstw społecznych w różnych czasach, historia odkryć i wynalazków zmieniających życie ludzi i zwiększających ich wiedzę o świecie. Dlaczego tak nie jest skonstruowana cała podstawa programowa do tego przedmiotu? Dlaczego dominują zdecydowanie obrazy z dziejów Polski?

¹³ Konstruktywizm (Jerome Bruner, Jean Piaget) twierdzi, że ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruują własną wiedzę, wykorzystując wiedzę już posiadaną. Nie rejestrują informacji ale budują struktury wiedzy z dostępnych danych. Rodzi to pedagogiczny postulat, aby uczniowie byli aktywni

ucznia do życia w społeczeństwie informacyjnym i pracy w gospodarce opartej na wiedzy. Nabycie umiejętności samokształcenia nie jest możliwe bez działań polegających na określaniu własnych potrzeb edukacyjnych (różnica pomiędzy aktualnym stanem wiedzy na dany temat, a potrzebami wynikającymi z konieczności wykonania jakiegoś zadania lub rozwiązania problemu) oraz poszukiwaniu potrzebnej i aktualnej wiedzy w wiarygodnych

i twórczy, gdyż próba biernego przyswajania wiedzy dostarczonej przez nauczyciela i podręcznik nie przyniesie zadowalających efektów. Poza tym wiedza nie jest tylko zbiorem danych, reguł, zasad i teorii, to także zdolność wykorzystywania informacji w racjonalny sposób oraz umiejętność interpretacji zdarzeń i zjawisk. Natomiast środowisko uczenia się nie ogranicza się tylko do systemu oświaty. Tworzy go wszystko to, co uczestniczy w konstruowaniu nowej wiedzy o świecie, to wiedza uprzednia, styl poznawczy uczącego się, a także relacje między uczącym się a przedmiotem poznania. Nadawanie znaczenia nadchodzącym bodźcom odbywa się w kontekście już posiadanej wiedzy i doświadczeń. Konstruowanie wiedzy wymaga interpretacji, reorganizacji, transformacji oraz uogólniania nadchodzących informacji. Procesy te raczej rzadko uwzględniane są w edukacji szkolnej. Najczęściej występują w uczeniu się naturalnym – w nabywaniu wiedzy potocznej. Szkolne sytuacje dydaktyczne często blokują te naturalne procesy i dlatego są nieatrakcyjne dla ucznia i nieefektywne. Zabijają wewnętrzną motywację do nabywania wiedzy. Konstruktoryzm proponuje oparcie kształcenia na eksperymentowaniu, poszukiwaniach opartych na pomysłach uczniów, stawianiu atrakcyjnych dla nich problemów oraz tworzeniu uczniowskich modeli i hipotez. Zaleca zajmowanie się zagadnieniami związanymi z codziennym życiem młodych ludzi, traktowanymi holistycznie, z uwzględnieniem wstępnego zasobu ich wiedzy i doświadczeń. Rolą nauczyciela powinno być stwarzanie uczniom możliwości podejmowania działań poznawczych oraz budowanie pomostów pomiędzy aktualnym rozumieniem danego problemu, a rozumieniem bardziej złożonym. Lekcja powinna zaczynać się nie od prezentacji wiedzy przez nauczyciela, lecz od rozpoznawania w jaki sposób uczniowie rozumieją podstawowe jej problemy. Następnie, wykorzystując surowe dane oraz podstawowe źródła wiedzy nauczyciel powinien kierować ich ku własnemu, ale opartemu na racjonalnych przesłankach, rozumieniu omawianych zagadnień, weryfikacji dotychczasowych przekonań, budowaniu uogólnionych struktur i konfrontowaniu własnych opinii z cudzymi. Opracowano na podstawie: S. Dylak, *Konstruktoryzm jako obiektywna perspektywa kształcenia nauczycieli*. Tekst dostępny na stronie - <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> [12.04.2010].

¹⁴ Konektywizm jest teorią uczenia się w epoce cyfrowych zasobów informacji i wiedzy. Jej twórcami są kanadyjscy uczeni, George Siemens i Stephen Downes, którzy zaproponowali nową koncepcję analizując ograniczenia innych współczesnych teorii pedagogicznych, takich jak behawioryzm, kognitywizm czy konstruktoryzm. Opisali ją w artykule „*Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*” (<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [12.04.2010]). Punktem wyjścia jest stwierdzenie faktu istotnego oddziaływania technologii informacyjnej i komunikacyjnej na nasze życie, na sposób komunikowania się, a także na to, jak się uczymy. Podstawą konektywizmu jest wykorzystanie sieci z jej różnymi węzłami (węzeł oznacza tu coś więcej niż zasób, źródło) i połączeniami jako centralnej metafory procesu uczenia się. Węzłem może być wszystko, co łączy się z innymi węzłami: informacja, dane, uczucia, obrazy, itp. Uczenie się jest w tej teorii procesem tworzenia połączeń pomiędzy różnymi węzłami i rozwijania sieci. Siemens i Downes twierdzą, że nie wszystko musimy mieć w głowie. Wiedza, którą posiadamy wcale nie musi być w nas, może znajdować się w zasobach poza nami (np. w internetowych bazach danych) i to dopiero połączenie się z tymi zasobami czy bazami uruchamia proces uczenia się. Sama czynność łączenia się staje się ważniejsza niż to, co aktualnie wiemy. Teoria konektywizmu zakłada, że decyzje podejmujemy na podstawie określonego zasobu informacji, ale ten nieustannie zmienia się. Ciągłe dołączają do niego nowe informacje. Kluczową kompetencją staje się więc rozróżnianie, co jest istotne, a co nie jest. Równie ważne jest uświadomienie sobie, w którym momencie nowa informacja zmienia w sposób istotny fundament, na którym przed chwilą podjęliśmy określoną decyzję. Inaczej mówiąc "wiedzieć jak" (know-how) czy "wiedzieć co" (know-what) zostaje zastąpione przez "wiedzieć gdzie" (know-where), ponieważ to jest klucz prowadzący do poszukiwanego zasobu wiedzy. W tej koncepcji nauczać oznacza proponować model i doświadczenia, zaś uczyć się – praktykę i refleksję. Opracowano na podstawie: G. Siemens, *W poszukiwaniu nowych modeli kształcenia*, tekst dostępny na stronie - http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=749&Itemid=766 [12.04.2010]; J. P. Sawiński, *Konektywizm, czyli rewolucja w uczeniu się?* tekst dostępny na stronie - http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1077&Itemid=1 [12.04.2010] oraz M. Polak, *Konektywizm: połącz się, aby uczyć*, tekst dostępny na stronie - http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1068&Itemid=5 [12.04.2010].

i najbardziej dostępnych jej źródłach (także Internet). Nie sprzyja temu przyzwyczajenie do otrzymywania gotowej wiedzy z podręcznika lub od nauczyciela. Nacisk na poznawanie głównie polityczno-militarnych dziejów ojczystych oraz polonocentryzm nie sprzyjają przygotowaniu do pracy w globalnej gospodarce (wielokulturowe zespoły zadaniowe, współpraca z kontrahentami pochodzącymi z innych kręgów cywilizacyjnych). Kompetencji miękkich u uczniów nie da się kształtować w trakcie tradycyjnej, opartej na aktywności nauczyciela, lekcji. Nie można nabyć sprawności w korzystaniu z technologii informacyjnej w trakcie lekcji bez komputera i Internetu (nad zgromadzonymi tam treściami władza nie panuje, w efekcie nacisk na wykorzystywanie technologii informacyjnej w edukacji historycznej nie jest mocny). Kształtowanie kreatywności i samodzielności wymaga samodzielnego dochodzenia do wiedzy i wykorzystywania jej do działań praktycznych, a nie otrzymywania gotowej syntezy z zadaniem zapamiętania jak największej ilości informacji. Trudno nauczyć się odróżniania informacji wartościowych od bezwartościowych w trakcie lekcji zdominowanych przez przekaz wiedzy „niepodważalnej”, danej do wierzenia, nie podlegającej weryfikacji. Nielatwo nauczycielowi wyrobić sobie u uczniów autorytet w sytuacji, gdy przestał być on (wsparty podręcznikiem) głównym i autorytatywnym źródłem wiedzy.

Z punktu widzenia potrzeb ucznia wkraczającego w świat społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy konieczne jest radykalne przemodelowanie szkolnej praktyki w zakresie edukacji historycznej w sposób zgodny z postulatami konstruktywizmu i konektywizmu, lecz zdecydowanie odbiegający od potrzeb polityki historycznej. Dla zilustrowania tej tezy i udowodnienia, że radykalna, ale niezgodna z potrzebami polityki historycznej, zmiana w edukacji historycznej jest realna można przytoczyć pomysły trzech znanych polskich historyków.

Jerzy Maternicki propaguje model kształcenia historycznego, który nazwał aktywno-refleksyjnym. Scharakteryzował go w sposób następujący: „Model aktywno-refleksyjny zakłada głębsze rozumienie aktywności poznawczej uczniów. Uczeń ma być aktywny nie tylko w zdobywaniu i przyswajaniu sobie „gotowej” wiedzy historycznej, w dochodzeniu do pewnych konstatacji (np. w oparciu o źródła) i prostych uogólnień, „narzucających się” wyjaśnień i ocen, ale także, a może nawet przede wszystkim w tworzeniu własnej wizji przeszłości. W modelu aktywno-refleksyjnym, jak sama nazwa wskazuje, ważne są oba jego człony, nie tylko aktywność ale i refleksyjność. Model ten zakłada otwarty charakter wiedzy historycznej. Jest ona nie tyle zbiorem ustalonych prawd, podawanych uczniowi do wierzenia, ile pewną propozycją narracyjną, opartą

wprawdzie na wynikach badań historycznych, ale w wielu istotnych fragmentach bardzo dyskusyjną, „niedookreśloną”, otwierającą szerokie pole dla dalszych dociekań. Model ten zakłada aktywny udział ucznia w tworzeniu własnej wizji przeszłości. Ma on być współtwórcą swej wiedzy historycznej, która może ale nie musi być zgodna z tym, co mu sugeruje nauczyciel czy autor podręcznika”.¹⁵ W ten sposób J. Maternicki wprowadził do rozważań o edukacji historycznej pedagogiczne zasady konstruktywizmu, a jednocześnie stworzył model, w którym realizacja polityki historycznej nie wydaje się raczej możliwa.

Ciekawą propozycję zgłosił także Marcin Kula, który przy układaniu programu kształcenia historycznego kierowałby się następującymi przesłankami:

- Historia pomaga zrozumieć, dlaczego Polska i świat są dziś takie, jakie są. Punktem wyjścia edukacji historycznej powinien być dzisiejszy stan Polski i świata.
- Człowiek musi dziś znać kody kulturowe nawet odległych narodów.
- Lekcje historii mają uświadamiać różnorodność i zmienność świata.
- Na lekcjach historii trzeba pokazywać zjawiska wielkie, tworzące ramy naszej egzystencji.
- Do edukacji historycznej należy wprowadzić tzw. rozważania kontrfaktyczne - zastanawianie się, jak potoczyłyby się ludzkie dzieje, gdyby jakiś czynnik nie pojawił się, bądź gdyby zadziałał inaczej.
- Historia to swoiste laboratorium wiedzy o ludziach. Pozwala nabywać wiedzę o motywach i mechanizmach działań ludzkich.¹⁶

Również w tym przypadku mam do czynienia z propozycją, której wdrożenie, korzystne z punktu widzenia przydatności edukacji historycznej we współczesnym świecie, nie wydaje się możliwe w realiach realizacji polityki historycznej w edukacji. Poznawanie kodów kulturowych odległych narodów, skupianie się na zjawiskach tworzących ramy ludzkiej egzystencji, poznawanie mechanizmów ludzkich działań, a zwłaszcza rozważania kontrfaktyczne nie służą prowadzeniu gry o społeczną, potraktowaną wybiórczo, pamięć. Pozwalają za to przygotować się mentalnie do życia i pracy w realiach XXI wieku. Umożliwiają nabywanie kompetencji przydatnych w tych realiach.

¹⁵ J. Maternicki, *Aktywno refleksyjny model kształcenia historycznego*, „Wiadomości Historyczne” 2003, nr 2, s. 83.

¹⁶ M. Kula, *Do czego może przydać się historia?*, Internetowe Centrum Zasobów Edukacyjnych MEN Scholaris, http://scholaris.pl/Portal?secId=BH1NKA55P4GFA16QXQ3N0W64&mlt_docview=8R85LP71OA4KAVLSK780WETD

Zarówno propozycja J. Maternickiego, jak i M. Kuli umożliwiają prowadzenie edukacji historycznej opartej na uczniowskich poszukiwaniach w różnorodnych, także cyfrowych, zasobach wiedzy, na dokonywaniu selekcji i weryfikacji informacji oraz ich wykorzystywaniu dla generowania samodzielnych rozwiązań. Kierują ku edukacji zakładającej kreatywne dochodzenie do własnych konstatacji w trakcie aktywności leżącej po stronie ucznia (tzw. metody aktywizujące). Pozwalają zerwać z rolą nauczyciela (wspomagane programem i podręcznikiem) jako jedyne źródła wiedzy. Zerwać z filarem polityki historycznej – panowaniem nad wiedzą docierającą do młodych ludzi. Wiele ciekawych pomysłów na taką właśnie edukację historyczną dostarcza Internet, w którym można znaleźć pomysły i narzędzia do uprawiania np. *famili history*¹⁷, historii alternatywnej¹⁸, czy internetowych projektów historycznych¹⁹

Trzeci z historyków, którego należałoby wspomnieć w kontekście modernizacji edukacji historycznej, Andrzej Chwalba, jest autorem nowatorskiego podręcznika²⁰. Zaprezentował w nim globalną wizję historii, zrywającą nie tylko z polonocentrycznym, ale nawet z europocentrycznym modelem dziejów. Starał się dobrać opisywaną problematykę uwzględniając także zainteresowania i potrzeby współczesnych młodych ludzi, a nie tylko tzw. kanon wiedzy historycznej, układany najczęściej zgodnie z wymogami polityki historycznej. W podręczniku tym pokazana jest historia wielu kultur i cywilizacji, w rozwoju których polityka i wojny nie stanowiły elementu pierwszoplanowego. Książka Andrzeja Chwalby jest przykładem podręcznika, który służy nie tyle wpajaniu określonej wizji dziejów, ile raczej pokazuje przydatność wiedzy historycznej dla zrozumienia mechanizmów współczesnego świata. Wydaje się, że edukacja historyczna korzystająca z wizji dziejów zaprezentowanej przez A. Chwalbę nie będzie w jakimkolwiek stopniu zbieżna z realizacją polityki historycznej w edukacji. Będzie za to przygotowywała do globalnej współpracy w wielokulturowym i międzynarodowym otoczeniu, do dostrzegania wpływu zmian technicznych i technologicznych na bieg dziejów i na życie pojedynczych ludzi.

¹⁷ M. Rynarzewski, *Famili history – więcej niż nazwiska i daty*, <http://historiaimedia.org/2010/05/25/family-history-wiecej-niz-nazwiska-i-daty/>.

¹⁸ I. Thomas, *Alternatywne historie II wojny światowej we współczesnej literaturze polskiej*, <http://historiaimedia.org/2010/04/26/alternatywne-historie-ii-wojny-swiatowej-we-wspolczesnej-literaturze-polskiej/>.

¹⁹ M. Wilkowski, *Lee Wright o historii 2.0*, <http://historiaimedia.org/2010/05/22/lee-wright-o-historii-2-0/>.

²⁰ A. Chwalba, *Historia powszechna. Wiek XIX*, Warszawa 2009.

Przykłady te jednoznacznie dowodzą słuszności tezy mówiącej, że edukacja historyczna może być przdatna w realiach społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy, o ile nie będzie realizacją polityki historycznej.

Streszczenie

Gra o społeczną pamięć prowadzona przez rządzących i opozycję nazywana jest polityką historyczną. Realizowana od dawna w ramach edukacji historycznej (w szkole i mediach), pod postacią indoktrynacji, stała się czynnikiem antywychowawczym i antykształcącym. Nie pozwala na wdrażanie do praktyki szkolnej teorii pedagogicznych, celów kształcenia i rozwiązań metodycznych adekwatnych do wyzwań współczesnego świata.

Summary

Game for the social memory conducted by politicians is called politics of history. Implemented for a long time in the teaching of History (school and the media), in the form of indoctrination, has become a factor impeding the education and upbringing. It does not allowed for the implementation to the school practice of teaching theory, the purpose of education and methodological solutions adequate to the challenges of the contemporary world.